

Hvad sker der med vores uddannelser?

Læringsmæssige konsekvenser af karakterer

Ulriksen, Lars; Andersen, Hanne Leth

Published in:

MONA - Matematik- og Naturfagsdidaktik

Publication date:

2015

Document Version

Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):

Ulriksen, L., & Andersen, H. L. (2015). Hvad sker der med vores uddannelser? Læringsmæssige konsekvenser af karakterer. *MONA - Matematik- og Naturfagsdidaktik*, 2015(2), 61-75.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Hvad sker der med vores uddannelser?

Læringsmæssige konsekvenser af karakterer



Lars Ulriksen, Institut for
Naturfagenes Didaktik,
Københavns Universitet



Hanne Leth Andersen,
Rektoratet, Roskilde Universitet

Abstract: I denne artikel analyserer vi effekterne af karakterer og karaktergennemsnit som optagelseskrav til de gymnasiale og de videregående uddannelser. Karakterniveauet kan bruges til at forudsige succes i det videre uddannelsesforløb, men frafald, gennemførelse og anvendelse af uddannelse handler også om meget andet, herunder social og kulturel integration på uddannelsen. Hertil kommer at en stigende fokusering på karakterer viser sig at have omfattende læringsmæssige konsekvenser. Målet med artiklen er at undersøge om en tilsyneladende simpel og tilforladelig indikator som karakterer som optagelseskrav er med til at ændre grundlæggende på det danske uddannelsessystem og vores tilgang til undervisning og læring.

Indledning

Der sker noget med vores uddannelser i disse år. Hvad er det egentlig der er i gang? Der gennemføres eller varsles reformer på alle niveauer – folkeskolen, ungdomsuddannelserne, de videregående uddannelser. Der tales om kvalitet, talent, krav, motivation, effektivitet og styring; men spørgsmålet er om der samtidig sker noget mere grundlæggende i vores syn på hvad kvalitet egentlig vil sige, og på hvad uddannelse helt overordnet går ud på?

Karakterkrav er et enkelt element i udviklingen, men det har stor betydning, og det fylder meget i debatten måske fordi det er så enkelt og ikke kræver nuanceret indsigt i fagene eller i læringsdimensionen. I denne analyse vil vi først se på diskussionen om adgangskrav til de gymnasiale og de videregående uddannelser og på hvilke konsekvenser indførelsen af karakterkrav kan få. Derefter vil vi sætte denne diskussion i forhold til nogle mere generelle udviklingstræk i uddannelserne som efter vores opfattelse risikerer at ændre vores uddannelser på en meget omfattende måde, men uden det nødvendigvis er klart at det er ved at ske.

Diskussionen om karakterkrav og optagelsessystemer

Inden for det seneste år – i 2014 og begyndelsen af 2015 – har diskussioner om karakterer og karakterkrav i uddannelserne fyldt en del i uddannelsesdebatten. Erhvervsuddannelsesreformen fra februar 2014 indførte et krav om at eleverne skal have opnået karakteren 02 i dansk og matematik i afgangsprøverne fra folkeskolen (“Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser”, 2014), og siden har det været en væsentlig knast i forhandlingerne om en justering af de gymnasiale uddannelser om der skal indføres et adgangskrav til gymnasieuddannelserne på 02, 4 eller 7 i dansk og matematik ved folkeskolens afgangsprøver.

For både erhvervsuddannelserne og gymnasiet gælder det at diskussionen bygger på en antagelse om at indførelsen af en karakterbaseret adgangsguldsregulering vil øge kvaliteten af uddannelserne og gøre dem mere attraktive. Det var også et hensyn til kvalitet som fik Københavns Universitet til i marts 2014 at varsle et generelt minimumskrav til bacheloruddannelserne på 6,0 – med det forbehold at “først skal sammenhængen mellem karakter og gennemførelse/fracfald dog analyseres”, og at der er nogle juridiske begrænsninger for initiativet (Københavns Universitet, 2014). Grundtanken er imidlertid den samme som i ungdomsuddannelserne: Et højt adgangskrav sikrer høj kvalitet og gennemførelse. Men er det nu rigtigt?

Er der en sammenhæng mellem gennemførelse og karakterer?

Det korte svar på spørgsmålet er: Ja – der er en sammenhæng. I de baggrundsanalyser Undervisningsministeriet præsenterede ved lanceringen af deres udspil til ændringer af gymnasieuddannelserne, indgik en analyse som viste en tydelig sammenhæng mellem gymnasieelevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver i 9. klasse og deres eksamensresultat i gymnasiet, også når man korrigerer for andre faktorer. Karaktergennemsnittet fra afgangsprøven kan forklare omkring halvdelen af forskellene i studentereksamensgennemsnittet på stx. Næststørst forklaringskraft har forældrenes uddannelsesbaggrund som kan forklare 9 % af eksamensresultatet på stx. I begge tilfælde er forklaringsgraden mindre på de tre øvrige gymnasieuddannelser, men mønsteret er det samme.

Hvad angår overgangen efter gymnasiet, så offentliggjorde Danmarks Evalueringsinstitut i 2015 en analyse af sammenhængen mellem studentereksamens karakter og fracfald på første studieår for alle universitetsbachelorer i perioden 2004-10. Analysen viste at fracfaldet for studerende med lavt karaktergennemsnit var højere end for studerende med højt gennemsnit. Denne sammenhæng gjaldt for alle hovedområder (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015).

En anden analyse af alle som blev studenter i perioden 1995-2009, og som fortsatte på en universitetsuddannelse inden for teknik og naturvidenskab, viste tilsvarende at der er en betydeligt øget risiko for at falde fra uddannelsen inden for de første tre

år, jo lavere karakter man har. Hvis risikoen for at falde fra inden for tre år sættes til 1 for studerende med karakteren 6 eller lavere (efter 7-trinsskalaen), så var den 0,416 for studerende med et gennemsnit på over 8 i den gruppe som blev studerende i perioden 2000-2004 (Ulriksen, Madsen & Holmegaard, 2015), og forskellen så ud til at blive større gennem perioden.

Figur 1 viser andelen som inden for de første tre år faldt fra en naturvidenskabelig universitetsbacheloruddannelse inden for teknat i forhold til gennemsnittet ved studentereksamenen. Figuren viser den samme tydelige sammenhæng som Evalueringsinstituttet finder.

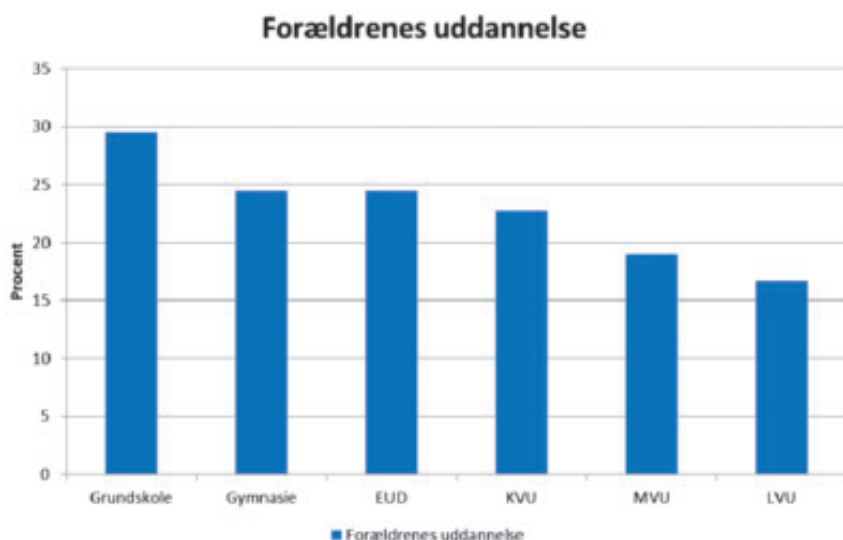


Figur 1. Andelen af studerende som inden for tre år afbrød den universitetsbacheloruddannelse inden for teknik eller naturvidenskab som de var begyndt på, fordelt på deres samlede gennemsnit fra studentereksamenen. Studerende som blev studenter 2000-2004. Beregninger gennemført af UNI-C (jf. Ulriksen et al., 2015).

Der er altså ingen tvivl om at der er en sammenhæng mellem karakterer og gennemførelse, og at frafaldet ville kunne nedbringes hvis man hævede den adgangsgivende eksamenskvote. Der er imidlertid også to andre spørgsmål man kan stille:

- Når knap 30 % af de studerende med lavest adgangskarakter falder fra inden for tre år, betyder det at godt 70 % har gennemført eller fortsat læser. Kan man uden videre sige at deres uddannelsesmuligheder er mindre afgørende fordi deres risiko for at falde fra er større og deres eksamensresultat muligvis bliver mindre?
- Hvis en statistisk sammenhæng mellem gennemsnittet på den adgangsgivende eksamen er tilstrækkeligt grundlag til at foreslå en regulering, gælder det så også i forhold til de studerendes sociale baggrund? Som det fremgår af figur 2, er der en klar sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesniveau og andelen af studerende som falder fra inden for de første tre år: Mens knap 30 % af de studerende hvis forældres højeste uddannelse er grundskolen afbrød uddannelsen, gjaldt det

kun godt 16 % af studerende hvis forældre havde en lang videregående uddannelse som højeste uddannelse.



Figur 2. Andelen af studerende som inden for tre år afbrød den universitetsbachelor-uddannelse inden for teknik eller naturvidenskab som de er begyndt på, fordelt på forældrenes uddannelsesbaggrund. Studerende som blev studenter 2000-2004. Beregninger gennemført af UNI-C (jf. Ulriksen et al., 2015).

Umiddelbart kan det sidste spørgsmål opfattes som primitivt retorisk: Karakterniveauet må forventes at hænge direkte sammen med hvordan man klarer sig inden for uddannelserne, mens uddannelsesbaggrunden handler om så meget andet. Det er imidlertid netop det som er pointen: Frafald og gennemførelse *handler* faktisk om så meget andet. Forskning i årsager til frafald på videregående teknat-uddannelser peger netop på at selv om faglige forudsætninger har en betydning, så har den sociale og kulturelle integration på uddannelserne også indflydelse på gennemførelsen. Disse to typer integration er så igen knyttet til bl.a. social baggrund, til hvilke identiteter som er tilgængelige på uddannelserne og i undervisningen, og andet (Ulriksen et al., 2011). Tilsvarende er der en forbindelse mellem social baggrund og skoleresultater – også i grundskolen.

Det forhold at både karakterer og social baggrund påvirker unges uddannelsesresultat, peger hen på et tredje spørgsmål som kan stilles:

- Hvilke andre faktorer ud over karaktergennemsnittet har betydning for gennemførelse og succes?

Karakterer og eksamensgennemsnit opfattes i nogle tilfælde som et enkelt, gennemskueligt og retvisende udtryk for hvilke studerende som er egnede, og hvilke som ikke er; men det er snarere et *simpelt* udtryk fordi det giver indtryk af at vise en tydelig sammenhæng (jf. figur 1), men hvor denne sammenhæng dækker over at succes i uddannelser ikke alene handler om en neutral, faglig dygtighed, men også om at have adgang til de kulturelle koder som gælder i uddannelserne. Hertil kommer at hvis man alene tager hensyn til sammenhængen mellem adgangskarakter og resultat, så vælger man samtidig en bestemt forståelse af uddannelsernes formål hvor målet er at sortere og rangordne alene efter de officielle og uofficielle bedømmelseskriterier i uddannelserne. Hvis uddannelser imidlertid også skal tjene til at sikre at borgere med forskellig social, kulturel og kønsmæssig baggrund og dermed med forskellige sæt af erfaringer får adgang til en bred vifte af samfundsmæssige funktioner, så er det nødvendigt også at overveje den sociale og kulturelle skævhed som ligger under karaktererne.

Hvis det alene stilles som et spørgsmål om *vilje*, vil svaret formentlig være "en del": Ministre for universiteterne i både den nuværende og den forrige regering har nedsat arbejdsgrupper til at se på social arv og mønsterbrud, og social mobilitet er skrevet ind som obligatorisk mål for alle universiteter i udviklingskontrakterne for 2015-2017. Vanskeligheden opstår når viljen skal omsættes til handling: Når den simple forståelse af høje karakterer som ensbetydende med høj kvalitet sættes sammen med den statistiske sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesbaggrund og børnenes karakterresultater, så kommer prioriteringen af social mobilitet til at fremstå som et krav om at sænke standarderne på universiteterne. For at kunne se at det er en kortslutning, kræver det en mere nuanceret forståelse af hvad karakterer måler, og hvad uddannelsessucces kan være.

Karakterer måler elevens/den studerendes evne til at præsentere de færdigheder og kompetencer som prioriteres i bedømmelseskriterierne, på en måde som er genkendelig for bedømmeren. Faglige kompetencer som ikke indfanges af kriterierne (men alligevel kan være relevante), eller som ikke genkendes af bedømmeren (fx på grund af forskellige koder i bred forstand), tæller ikke. Samtidig kan det være en uddannelsesmæssig succes at talentmasse og erfaringsbaggrund, herunder fra forskellige sociale grupper, fordeles på en så stor vifte af samfundsmæssige praksisfelter som muligt. At bryde med den sociale arv handler om at eksempelvis forskere, dommere og offentlige ledere ikke alene rekrutteres blandt højtuddannedes børn.

Læringsmæssige konsekvenser af et øget karakterfokus

Social ulighed i adgangen til videregående uddannelser kan altså være en konsekvens af en entydig fokusering på karakterer som adgangsgrundlag. Som nævnt tror vi sådan set ikke at hovedparten af politikere, meningsdannere eller Københavns Uni-

versitet som plæderer for klare karakterkrav, aktivt ønsker en større social ulighed i uddannelserne. Derimod ser vi det som et eksempel på at de bredere konsekvenser af uddannelsespolitiske forslag og ændringer ikke er tænkt igennem. I forhold til karakterkravene er en af de mere alvorlige konsekvenser at det kan gå ud over elevers og studerendes læringsudbytte.

Forskning i hvilken betydning det der lægges vægt på i en læringssammenhæng, har for den motivation og de mål de lærende sætter sig, kaldes bl.a. "achievement-goal-teori". Inden for denne forskning skelner man mellem læringspraksis som har et præstationsmål, og læringspraksis som har et læringsmål, eller en opgaveorienteret ("task-oriented") praksis (se fx Midgley et al., 2001) og Jackson, 2006)). Lidt kort og firkantet sagt kan man med Carolyn Jackson sige at læringsmål sigter mod at *udvikle* kompetencer, mens præstationsmål sigter mod at *demonstrere* kompetencer sammenlignet med andre (Jackson, 2006, s. 26).

Læringsmiljøer hvor konkurrence og sammenligninger fylder meget, vil trække deltagerne i en præstationsorienteret praksis. Frem for at rette sig mod at lære noget nyt vil de rette sig mod hvad der skal til for at se vidende ud. For nogle betyder det at de arbejder hårdere og gør en ekstra indsats. For andre betyder det at de undlader at søge hjælp eller udvikler strategier hvor de reelt stiller sig selv dårligere – "self-handicapping" som det kaldes på engelsk (Midgley & Urdan, 2001). Hvis man er bange for ikke at kunne præstere det man ønsker eller forventer, så kan strategier hvor man ikke søger vejledning, ikke forbereder sig eller ikke afleverer opgaverne, give det indtryk at selv om man ikke præsterer som forventet, så ville man kunne gøre det hvis man bare gjorde en ekstra indsats.

Adgangsbegrænsningen til universitetsuddannelserne har eksisteret siden 1977, og derfor har gymnasieelever siden da ikke alene skullet bestå studentereksamenen, men hvis de ville ind på bestemte uddannelser, har de skullet sikre sig at deres gennemsnit var højt (nok). Det har betydet at både lærere og elever i gymnasierne har kunnet berette om en oplevelse af karakterræs, og at der kunne være mere fokus på præstationen og bedømmelsen frem for på læringen.

Hvis der indføres et karakterkrav til de gymnasiale uddannelser på mere end 4 eller 7, vil det få to konsekvenser. For det første vil det betyde at adgangssystemet meget tydeligt signalerer en statusforskel mellem de gymnasiale og erhvervsuddannelserne: De dygtigste (målt på karakterer) skal i gymnasiet – resten på erhvervsuddannelser eller i særlige forløb. For det andet vil der i grundskolen komme et øget fokus på karakterer og dermed på præstationen – med risiko for karakterræs og selv-handicapning til følge. Vores påstand er ikke at der ikke er brug for at se på læringsudbyttet i grundskolen; påstanden er at differentierede karakterkrav er en skidt måde at gøre det på.

Situationen på de videregående uddannelser er en smule anderledes. I øjeblikket er der ifølge Kvalitetsudvalget ingen adgangsregulering på omkring 40 % af uddan-

nelserne ud over en bestået studentereksamen (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015, s. 40). Det omfatter ganske vist både universitets- og professionsbacheloruddannelser, men også på universiteterne er der i øjeblikket mange uddannelser uden adgangsbeholdning. Følger man KU's ønskede linje og indfører et generelt karakterkrav på 6, vil det imidlertid være en ganske betydelig del af studenterne som vil være i risiko for ikke at kunne fortsætte på universitetet: Blandt studenterne fra 2014 vil det være omkring en tredjedel af stx- og htx-studerne som ikke kunne komme ind, mens det ville være mellem 40 og 50 % af hhx- og hf-studerne – selv efter at man har indregnet karakterbonusser (Undervisningsministeriet, 2014). Det skal dog medregnes at man forventer at optage en større del studerende gennem kvote 2 uden at stille de samme karakterkrav. Men signalet vil være tydeligt. Kvalitet handler i første omgang om karakterer.

Man kan ikke sige at forslaget vil føre til en stærk fokusering på karakterer i gymnasiet – den er der allerede. Derimod vil forslaget betyde at *alle* i gymnasiet som *overvejer* at fortsætte på universitetet, vil skulle fokusere på deres karakterer, og ikke alene de elever som sigter mod særligt eftertragtede uddannelser. Det vil gøre det vanskeligere for eleverne at lægge mindre vægt på karaktererne og mere på læringsudbyttet. Motivationsforskningens pointer med præstationsorienterede og læringsorienterede uddannelsesmiljøer tyder på at resultatet vil blive et gymnasieforløb hvor det helt centrale er tildelingen af tal frem for udviklingen af kompetencer. Det er næppe befordrende for kvaliteten af studenterne. Midgley og Urdan skriver at

“I en undervisningssammenhæng hvor præstationsmål dominerer, vil lærere hyppigt sammenligne elevernes evner og præstationer, elever vil konkurrere med hinanden og bliver anerkendt for deres præstationer i forhold til andres, og betydningen af karakterer og prøveresultater bliver ofte diskuteret. Når det er tilfældet, er elevernes opmærksomhed på hvordan andre opfatter deres evner, af central betydning, og strategier for at fremstå dygtig, eller i det mindste at undgå at fremstå udygtig, vil sandsynligvis blive brugt” (Midgley & Urdan, 2001, s. 62, vores oversættelse).

I samme studie fandt Midgley og Urdan at det gør en forskel hvad læreren gør:

“Når velmenende lærere fremviser de bedst præsterende elevers arbejde som eksempler, gør elever opmærksomme på hvordan deres præstation er sammenlignet med andres, og opfordrer elever til at konkurrere fagligt med hinanden, så skaber de et læringsmiljø hvor opretholdelsen af selvværd er vanskelig for nogle elever, og hvor kampen for at undgå at fremstå dum bliver altoverskyggende” (Midgley & Urdan, 2001, s. 72, vores oversættelse).

I forlængelse af de betragtninger kan man forvente at når hele uddannelsessystemet bevæger sig i en retning hvor præstation, måling, sammenligning og konkurrence er alfa og omega, så vil elevernes og de studerendes grundlæggende tilgang til læring være præstationsorienteret med fokus på at fremstå klog og skjule hvis der er noget de ikke kan eller forstår. Hvis formålet med uddannelserne er at eleverne skal lære noget og udvikle kompetencer, forekommer det kontraproduktivt at lægge så stor vægt på karakterer og konkurrence som tilfældet er i diskussionen om adgangskrav.

Læringskultur i forandring

Ifølge en række uddannelsesforskere (se Sørensen et al., 2013) er de danske elever over en årrække blevet mere præstationsorienterede. De er i højere grad end tidligere drevet af ydre styring og kortsigtede anvendelsesbehov. Forskerne konstaterer at nysgerrighed og interesse i at lære i mindre grad er drivkræfter for de unge. Den megen fokus på konkurrence er med til at nedtone både den personlige dimension i læringen og de overordnede mål med uddannelsessystemet, for samfundet og den enkelte.

I forlængelse af pointerne vedrørende fokusering på præstationsmål frem for læringsmål vi nævnte ovenfor, argumenterer Sørensen m.fl. (2013) for at eleverne bliver fokuseret på at vise læreren hvad de kan samtidig med at der er en gruppe elever der resignerer. For mange unge bliver uddannelse et middel eller et instrument. De er mindre interesserede i selve uddannelsen, men føler at de er nødt til skaffe sig en uddannelse. Det er denne tilgang som medfører manglende ejerskab, motivationskrise og stress.

Ifølge motivationsteorien er det centralt at motivationen ikke alene er drevet af at ville klare sig godt – der skal også værnes om lysten til at lære. Nysgerrigheden er central for motivation og med til at skabe vedholdenhed. Hvis skolesystemet er for målrettet og for testorienteret, får eleverne ikke mulighed for at lære andet end det der lige præcis forventes. De lærer i mindre grad at forholde sig selvstændigt til det de lærer. Hvis den eksamen de skal bestå, oven i købet har en uforholdsmæssig stor betydning for elevernes videre uddannelsesforløb (*high stakes*), så skaber det nervøsitet og fokus på de ydre krav snarere end på lysten og motivationen i forhold til indhold og læring. Eleverne bliver fokuserede på hvad de kommer op i til eksamen og på at klare sig godt. Det handler med andre ord om at eleverne i stedet for at være nysgerrige og motiverede af deres egen indre lyst og interesse bliver styrede af ydre motivation (jf. Ryan & Deci, 2000).

Det er den væsentligste skadelige effekt af forslagene fordi den vil forstærke nogle af de dårligdomme undervisere og uddannelser allerede oplever med en instrumentel og strategisk tilgang til uddannelse og undervisning.

Hertil kommer at når undervisningen bliver centralt styret på mål og indhold, og hvis der dertil føjes anvendelse af standardiserede tests, så bliver det sværere for

lærerne at finde rum og egen motivation til at tilrettelægge undervisning med udgangspunkt i elevernes og klassens viden og interesser (Nordenbo et al., 2009).

Hvad angår adgangskravene, er diskussionen i forhold til de videregående uddannelser anderledes end overvejelserne om adgangskrav mellem grundskole og gymnasium muligvis fordi der gennem så lang tid har været adgangsbegrænsning efter gymnasiet. I forlængelse af sommeroptaget til de videregående uddannelser i juli 2014 rejste bl.a. Socialdemokraterne tvivl om det nuværende optagelsessystem, og i Kvalitetsudvalgets samlede rapport fra januar 2015 blev der plæderet for at det ikke længere alene skulle være karaktergennemsnittet fra studentereksamen som skulle tælle ved optagelsen. Kvalitetsudvalget foreslog endda at karakteradgangskrav til en videregående uddannelse ikke måtte være højere end 7, men at man så skulle foretage den videre udvælgelse gennem andre metoder: "Det kan f.eks. ske ved anvendelse af motiverede ansøgninger, interviews og optagelsesprøver" (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015, s. 40).

I Danmark har især erfaringerne fra medicinstudiet ved Syddansk Universitet (SDU) vakt opmærksomhed. Her har man siden 2002 optaget omtrent halvdelen af de nye medicinstuderende på baggrund af en kombination af karakterer, test, interview og ansøgernes refleksioner og motivationer, og det gav genlyd i medierne da SDU kunne fortælle at kvote 2-studerende havde en bedre gennemførelse end kvote 1-studerende (O'Neill et al., 2011). Noget tyder imidlertid på at denne forskel forsvinder hvis man ser på hele bachelorforløbet, således at gennemførelsen er stort set den samme for de to optagegrupper, men karaktergennemsnittet ved bacheloreksamen er højere for kvote-1 studerende som optages alene på studentereksamensgennemsnittet (O'Neill et al., 2013). På den ene side kan man altså tilsyneladende ikke sige at studerende optaget på et bredere grundlag end studentereksamensgennemsnittet klarer sig bedre end de klassiske kvote 1-studerende. På den anden side bliver forskellen mellem de studerendes resultater mindre i løbet af bachelorforløbet, så optagelsesproceduren fanger altså studerende som kan klare sig.

De veldokumenterede erfaringer fra SDU giver med andre ord ikke belæg for at hævde at kombinerede optagelsesprocedurer er bedre til at sortere ansøgerne; omvendt tyder de på at det også kan være en holdbar optagelsesprocedure. Det er imidlertid tilsyneladende ikke i sig selv løsningen på problemet.

Karakterer og forventninger

Karakterer er en nem metode til at optage studerende på, men gennemsnittet af alle karakterer som eneste optagelseskriterium skaber nødvendigvis en hierarkisk forståelse af uddannelserne hvor dem der kan stille de højeste karakterkrav, også er de fineste, de bedste eller i hvert fald de mest attraktive. Kravet om høje karakterer hænger kun tilfældigt/sporadisk sammen med uddannelsernes sværhedsgrad eller

de kognitive krav de stiller til de studerende. Det er helt åbenlyst i det danske system hvor adgangskravet alene er bestemt af udbud og efterspørgsel. Hvis mange søger en bestemt uddannelse og/eller der kun oprettes få pladser, vil adgangskvotienten alt andet lige blive høj. Det siger ingenting om uddannelsens faglige krav.

Kvalitetsudvalget påpeger at den store fokusering på høje karaktergennemsnit til studentereksamen medfører at det i sig selv bliver attraktivt at komme ind på uddannelser der kræver et højt snit. Det virker som en god måde at bruge sine talenter (= sine karakterer), og uddannelser får en attraktionsværdi igennem de høje adgangskrav. Tilsvarende er der unge som opgiver at søge ind på visse uddannelser fordi de på forhånd opgiver at kunne leve op til karakterkravet. Det er ikke svært at forestille sig at disse to tendenser medfører at unge risikerer at træffe forkerte uddannelsesvalg hvor de i lidt mindre grad går efter indhold af uddannelsen og personlige interesser.

En god optagelsespraksis må tage udgangspunkt i en bevidstgørelse hos de unge om egne styrker og svagheder, interesser og muligheder, sammenholdt med en pålidelig deklaration af form og indhold i de forskellige uddannelser og de krav og forventninger de stiller til de studerende. Det gode match skulle ideelt set kunne fordele de uddannelsessøgende på de uddannelser hvor de kan udvikle deres personlige talenter optimalt. Problemet er så at studentereksamens karaktererne kun afspejler en del af de unges talenter og kompetencer, mens også andre faktorer har betydning for deres udbytte af uddannelsen og også for hvilken glæde samfundet kan få af de færdiguddannede bachelorer og kandidater.

Selv på de mest prestigøse universiteter ligger der ofte helt andre kriterier bag end et højt gymnasiegennemsnit, og karaktergennemsnittet får i hvert fald ikke lov til at stå alene. Det handler i høj grad også om personlighed og kompetencer, både faglige, personlige og sociale.

Tager man et amerikansk statsuniversitet som UCLA, så er fokus for optagelsesproceduren et ønske om at udvælge unikke individer som har demonstreret "intellektuel nysgerrighed, stædighed og engagement i at tjene fællesskabet" (UCLA, 2015, s. 2, vores oversættelse). Udvælgelsen baserer sig på en grundig gennemgang af den enkelte ansøgers akademiske og personlige data. Der inddrages tidligere præstationer i skolesystemet og standardiseret testning, men også en række personlige egenskaber som evne til lederskab, karakter, motivation, vedholdenhed, initiativ, originalitet, kreativitet, intellektuel uafhængighed, indsigt, modenhed og omsorg for andre og for fællesskabet. Disse kvaliteter betragtes som positive indikatorer for succes på UCLA og efterfølgende, og de ledes frem i ansøgningen af særligt uddannede bedømmere.

Eksemplet viser hvordan det er oplagt at se mere helhedsorienteret på ansøgere når de ønsker optagelse på en bestemt uddannelse. Værdien af en grundig ansøgning afspejler sig i det danske kvote 2-system, men tabes altså når vi anvender den simplest mulige optagelsesmetode: det samlede gennemsnit af karaktererne ved studenterek-

samen. Her er risikoen for frafald eller dårlige resultater især placeret hos dem som har et mindre godt snit og en mindre favoriseret baggrund, men også dem med det højeste snit risikerer at foretage deres studievalg på forkerte præmisser.

Erfaringerne fra bl.a. UCLA repræsenterer ikke en færdig løsning vi kan importere, men de peger ligesom Kvalitetsudvalgets overvejelser på at det eksisterende system i Danmark muligvis er for smalsporet i sit syn på hvad der kendetegner studieegnede unge til bestemte uddannelser. Erfaringerne fra SDU, som vi nævnte ovenfor, peger på at det ikke nødvendigvis ændrer ved den sociale sammensætning af de studerende på en uddannelse at man indfører ændrede procedurer. Det vil formentlig kræve at uddannelserne også begynder at værdsætte andre kompetencer og potentialer end de snævert faglige som måles i eksamenskarakterer; det kræver en bredere forståelse af potentiale og af relevante kompetencer.

Det paradoksale her er at den førte politik trækker i den modsatte retning: På de videregående uddannelser betyder studiefremdriftsreformen at institutionerne bliver mindre villige til at satse på bredere kompetencer hos de studerende hvis det betyder at de studerende til gengæld måske skal bruge mere tid til at finde sig til rette på uddannelserne. Institutionerne skal i stedet sikre sig grydeklare studerende som allerede har aflæst koderne og kan gå direkte ind i produktionslinjen.

Tilsvarende vil indførelsen af karakterkrav til ungdomsuddannelserne betyde at det bliver en bestemt form for faglige kompetencer som bliver prioriteret. Det betyder – alt andet lige – at de dele af folkeskolens formål som retter sig mod det almindendende får mindre vægt. Fokus på karakterkravene kommer på den måde til at afspejle en generel tendens til at anlægge mere snævre kriterier for relevans og kvalitet, nemlig kriterier som er målbare i enkle skalaer som fx tid, penge eller karakterer. Det påvirker læringskulturen på institutionerne og læringsorienteringen hos de unge.

Karakterkrav som tegn på en uddannelseskulturel forskydning

Dermed er vi tilbage ved indledningens bemærkning om at diskussionen om karakterkrav er udtryk for en mere generel udvikling i synet på uddannelse som gen-nemsyrer disse års uddannelsespolitiske initiativer – også selv om denne udvikling ikke nødvendigvis er et eksplicit formuleret mål med de enkelte forslag. Samtidig er det påfaldende (og forstemmende) at politikere og meningsdannere både fortsætter initiativerne og beklager sig over virkningen.

Det er en gammel nyhed at uddannelse betragtes som en central brik i den økonomiske udvikling af landet. Siden de første perspektivplaner blev udarbejdet i slutningen af 1960'erne, har det politisk-administrative fokus på uddannelser været at de skulle bidrage til udviklingen af den samfundsmæssige vækst og velstand. Det er der fin mening med, men samtidig betyder det at uddannelse især betragtes som et

middel til at opnå noget andet frem for som et folkeoplysende og dannende projekt. Det er en bevægelse som er blevet yderligere forstærket siden 1980'ernes New Public Management hvor man skulle kunne se det udbytte samfundet fik af sine investeringer. Den instrumentalisme som undervisere fortæller de oplever blandt elever og studerende hvor disse alene fokuserer på eksamenen, og på hvad der bedømmes, er i fuldstændig overensstemmelse med denne forståelse af uddannelse: som et middel til at opnå noget andet og ikke som noget der har værdi i sig selv.

Folkeskolen har indtil videre af flere grunde været mindre entydigt ramt af denne bevægelse: Folkeskolens almindelige funktion har stadig stået stærkt i den fælles samfundsmæssige forståelse samtidig med at folkeskolen er skueplads for værdikampe som ikke nødvendigvis følger den økonomiske logik, men betoner overdragelse af bestemte kulturelle og historiske værdier. Hertil kommer at fordi afgangsprøven ikke har haft en adgangsregulerende funktion i forhold til ungdomsuddannelser (omend den har haft det til de gymnasiale uddannelser), så har folkeskolen ikke været gennemsyret af en præstationskultur på samme måde som de gymnasiale og videregående uddannelser. Indførelsen af karakterkrav til ungdomsuddannelserne vil flytte fokus fra en læringsorientering til en præstationsorientering, og skulle der blive indført et højere adgangskrav til gymnasiale uddannelser end til erhvervsuddannelser, vil præstationsorienteringen blive forstærket samtidig med at den allerede eksisterende uhensigtsmæssige hierarkisering mellem gymnasie- og erhvervsuddannelser vil øges.

Instrumentaliseringen har betydning for elevers og studerendes motivation og flytter fokus i retning af en præstationsorientering som ikke alene er skadelig for læringsudbyttet, men som også lægger et sundhedsskadeligt pres på elever/studerende.

Den instrumentelle forståelse af uddannelse har også ført til at uddannelser og kompetencer vurderes efter simple og unuancerede kriterier som helst skal kunne gøres op i ét tal som kan indgå i en tabel og sammenlignes med andre. Hele uddannelsessystemet har dermed flyttet sig i en præstationsorienteret frem for en opgaveorienteret retning. Nøgleordet er 'præstation' eller 'performance'. Hvordan præsterer eleven, læreren, institutionen, systemet, nationen? Derimod spørger man ikke: Hvad lærer de? Hvad gør de? Hvad udfordrer de? Hvordan forbinder de sig til hinanden?

Den danske uddannelsestradition med rødder i dannelses og Grundtvig er veget for et strømlinet træningsregime hvor der lægges faste planer som skal overholdes nøje inden for fastsatte tidsrammer og med centralt fastsatte målepunkter udtrykt i cifre. På samme måde er relevansen af uddannelser i stigende grad udtrykt i cifre i takt med at Finansministeriet gennem de seneste 15-20 år har fået stadigt større indflydelse på udformningen af uddannelsespolitikken og reformerne. Økonomiske hensyn – både vedrørende udgifter og provenu – vejer tungere end pædagogiske, læringsmæssige, dannelsesmæssige, demokratiske eller lighedsorienterede overvejelser. Derfor forekommer der også jævnlige sammenstød i uddannelsespolitikken

fordi udspil der inddrager eksempelvis lighedshensyn (fx at støtte mønsterbrydere), bliver tromlet over af de krav om øget præstation, højere tempo og mere økonomisk effektivitet i uddannelserne som betyder at der ikke bliver plads til at mønsterbrydere kan få tid til at finde sig til rette i uddannelserne.

Den tradition der kendetegner det danske uddannelsessystem, fra skole til videregående uddannelser, er kendt for at tage udgangspunkt i det enkelte individ, det enkelte barn. Den nye tendens er en systematisering som sætter ydre styring højere end originalitet. Den støttes hverken af forskning i læring eller innovation. Resultatet er at de kompetencer som traditionelt tillægges danske elever, studerende og færdiguddannede kandidater, såsom selvstændighed, ansvarlighed og handlekompetence, taber terræn.

Diskussionen om karakterkrav lægger sig i forlængelse af denne udvikling på flere måder. Karakterkravet bygger på en forestilling om at karakterer udtrykker kvalitet, men savner blik for at andre faktorer har betydning for kvaliteten af de elever/studerende som begynder på en uddannelse. Et enkelt eksempel: Da Danmarks Evalueringsinstitut i 2011 gennemførte en evaluering af studiekompetencer efter andet gennemløb af gymnasireformen, kommenterede en række af de humanistiske mellem lange videregående uddannelser at nogle af de studerende som kom direkte fra gymnasiet, "ofte ikke har den grad af modenhed og praktisk erfaring der skal til for at kunne gennemføre uddannelsen med den nødvendige relationskompetence og evne til at rumme de andre studerende" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, s. 54). Det er en studiekompetence som ikke udtrykkes i eksamensgennemsnittet.

Karakterer er altså ét element, men det tilkendes en altoverskyggende sandhedsværdi som for det første skjuler at mange forskellige parametre spiller ind hvis man vil forudsige hvordan mennesker klarer en uddannelse, har glæde af den, udvikler sig med den, får et job hvor de føler de kan bruge den. For det andet flytter det institutioners, læreres og lærendes fokus fra at lære noget til at præstere. Dette præstationsfokus vil ofte sige at lære at aflæse og indrette sig efter krav med risiko for at både motivationen, selvstændigheden og nysgerrigheden reduceres. For det tredje betyder tilliden til karakternes evne til at udtrykke faglige kompetencer (det såkaldte "faglige niveau") at man overser de skævheder som følger af social baggrund, og dermed risikerer at cementere den sociale ulighed.

Det paradoksale er at de uddannelsespolitiske mål taler om selvstændighed, innovation, nysgerrighed, social lighed og mønsterbrud – samtidig med at den samme politik svækker grundlaget for netop dette. Den øgede fokusering på karakterer er skadelig i sig selv fordi det er inde og røre ved den måde elever lærer på, det fokus der er i læring, og det flytter os i retning af "teaching to the test" og af overfladelæring. Ved at arbejde så målrettet for konkurrencekraft er vi ved at svække netop denne. De styrker som det danske uddannelsessystem er kendetegnet ved, har man ikke

kunnet måle eller planlægge sig frem til. De er kulturbetingede, og de handler om en læringskultur der ser langt mere helhedsorienteret på såvel det enkelte menneske som på samfundet. Helheden kan ikke beregnes økonomisk, den er kulturel og social.

Diskussionerne om karakterkrav er derfor vigtige i sig selv. Men samtidig er de interessante som et vindue ind til en bekymrende og på én gang konsekvent og modsigelsesfuld uddannelsespolitik.

Referencer

- Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser. (2014). Lokaliseret den 31. marts 2015, på: <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF14/Feb/140224%20endelig%20aftaletekst%2025%202%202014.pdf>.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2011). *Studiekompetence. Pejlemærker efter 2. gennemløb af gymnasiereformen*. Lokaliseret på: <http://www.eva.dk/projekter/2010/studiekompetence-efter-andet-gennemloeb-af-stx-hhx-og-htx-efter-gymnasiereformen/rapport/studiekompetence>.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2015). *Gymnasiekarakterers betydning for succes på de videregående uddannelser*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Jackson, C. (2006). *Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure*. Maidenhead (UK): Open University Press.
- Københavns Universitet. (2014). Flere timer og skrappe adgangskrav skal løfte kvaliteten af uddannelserne. Lokaliseret den 31. marts 2015, på: http://nyheder.ku.dk/alle_nyheder/2014/03/flere-timer-og-skrappere-adgangskrav-skal-loefte-kvaliteten-af-uddannelserne/.
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, and At What Cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), s. 77-86.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic Self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), s. 61-75. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>.
- Nordenbo, S.E., Allerup, P., Andersen, H.L., Dolin, J., Korp, H., Larsen, M.S. & Østergaard, S. (2009). *Pædagogisk brug af test – Et systematisk review*. København: Aarhus Universitetsforlag.
- O'Neill, L.D., Vonsild, M.C. & Wallstedt, B. (2013). Kvote 2-optagelse og akademiske præstationer: Hvor stor betydning har det adgangsgivende eksamenssnit? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8(14), s. 86-99.
- O'Neill, L., Hartvigsen, J., Wallstedt, B., Korsholm, L. & Eika, B. (2011). Medical school dropout – testing at admission versus selection by highest grades as predictors. *Medical Education*, 45(11), s. 1111-1120. doi: 10.1111/j.1365-2923.2011.04057.x.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), s. 54-67. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.

- Sørensen, N.U., Katznelson, N., Hutter, C. & Juul, T.M. (2013). *Unges motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- UCLA. (2015). Freshman Selection Overview, Fall 2015. Lokaliseret den 3. april 2015 på: https://www.admissions.ucla.edu/Prospect/Adm_fr/FrSel.pdf.
- Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser. (2015). Nye veje og høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser. København.
- Ulriksen, L., Madsen, L.M. & Holmegaard, H.T. (2011). Hvorfor bliver de ikke? – Hvad fortæller forskningen om frafald på de videregående STEM-uddannelser?. *MONA*, 2011(4), s. 35-55.
- Ulriksen, L., Madsen, L.M. & Holmegaard, H.T. (2015). What Makes Them Leave and Where Do They Go? Non-completion and Institutional Departures in STEM. I: E.K. Henriksen, J. Dillon & J. Ryder (red.), *Understanding Student Participation and Choice in Science and Technology Education* (s. 219-239): Springer Netherlands.
- Undervisningsministeriet. (2014). De gymnasiale eksamensresultater og karakterer 2014. København: Styrelsen for IT og læring, Undervisningsministeriet.

English abstract

In this article, we discuss the effects of focusing entirely on grades as admission requirement to secondary and higher education. Grades can be used to predict success in further education, but dropout, completion and the actual use of education is also related to other factors, including social and cultural integration at the programmes. Furthermore, an increasing focus on grades can be detrimental to students' learning outcomes. This article examines whether a seemingly simple and reliable indicator as grades as admission requirement eventually contributes to a fundamental change in the Danish education system and in our approach to teaching and learning.